



**University of
Zurich^{UZH}**

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2008

Erziehung/Pädagogik

Oelkers, J

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-9542>

Book Section

Published Version

Originally published at:

Oelkers, J (2008). Erziehung/Pädagogik. In: Gosepath, S; Hinsch, W; Rössler, B. Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie, 2 Bände. Berlin: de Gruyter, 290-295.

Erziehung/Pädagogik

1. Definition

Das deutsche Wort »Erziehung« wird in einer engen Fassung verstanden als Beeinflussung moralischer Dispositionen durch wohlmeinende Dritte, die dazu als Eltern, Lehrkräfte oder andere Erziehungspersonen berechtigt sind. Eine weitere Fassung dehnt den Begriff auf alle Potentiale von Lernenden aus, also auch auf körperliche Fertigkeiten und mentale Einstellungen. In einer ganz weiten Fassung ist »Erziehung« identisch mit allen Einflüssen, die den Erfahrungshorizont einer Person verändern. Die meisten Theorien über Erziehung folgen der ersten Fassung, wobei in aller Regel von einer intentionalen oder zielgerichteten Beeinflussung die Rede ist. Dieser Begriff steht auch hinter den juristischen Definitionen der Erziehungsverantwortung. Unter »Pädagogik« werden Reflexionen *über* Erziehung verstanden, die in der einen oder anderen Weise Theoriestatus beanspruchen, wobei eine lange und in sich hoch differenzierte Geschichte in Rechnung zu stellen ist (vgl. Benner/Oelkers 2004).

2. Problem- und Begriffsgeschichte

Philosophische oder moralische Reflexionen über Erziehung gibt es seit der Antike. Platons *Politeia* ist das bekannteste Beispiel einer entwickelten Philosophie der Erziehung, die gesellschaftliche Zielsetzungen verfolgt und für ethische Begründungen sorgt, Kinder und Jugendliche bis in das Erwachsenenalter hinein in einer bestimmten Weise zu beeinflussen. Andere Beispiele wie die Pädagogik der römischen Stoa konzentrieren die Reflexion über Erziehung auf moralische Aspekte, während die Praxis der Erziehung stark vom Ritus der verschiedenen Religionen der Antike bestimmt war (vgl. Oelkers 2004). Der Ausdruck »Pädagogik« im Sinn einer eigenen literarischen Gattung und später einer Disziplin wurde erst nach der Reformation geprägt. Aber schon in der christlichen Antike von Clemens von Alexandrien bis Augustinus von Hippo sind Theorien über den Zusammenhang von Erziehung und Religion vorgelegt worden, die nicht auf den Ritus reduziert waren. Zentrale Themen der christlichen Erziehung sind in den ersten Jahrhunderten nach Christi Geburt entstanden. Das gilt für die Nachfolge Christi oder die »Imitatio Dei« ebenso wie für den Status der Menschen als »Kinder« Gottes oder die Lehre der Erbsünde, die bis ins 18. Jahrhundert eine zentrale Grundlage der pädagogischen Anthropologie in den christlichen Ländern war. Die Trennung von Pädagogik und christlicher Religion begann im 18. Jahrhundert und konzentrierte sich zunächst auf die Aufklärungsliteratur. Zuvor sind allerdings viele Traktate der häuslichen Erziehung im Anschluss an Leon Battista Albertis *Della Famiglia* (1432–41) nachweisbar, die »Erziehung« zwar nicht von der christlichen Religion trennen, aber die Erziehungssphäre der Kirche und die Ökonomie des Hauses dennoch deutlich unterscheiden. Der »Pater familias« als Vorstand des Hauses war die alleinige Macht für die Erziehung der Söhne und Töchter, die in praktischer Hinsicht von einem breiten Netzwerk getragen wurde. Unter »Erziehung« wurden neben bestimmten Fertigkeiten v.a. Formen des Benimmens verstanden.

In der Tugendliteratur des 17. Jahrhunderts wurde oft die »natürliche Erziehung« propagiert, die klar und vielfach polemisch abgesetzt wird von der katechetischen Unterweisung, die seit Jean de Gerson die Methode der kirchlichen Erziehung außerhalb des Ritus bestimmt hat. Jean-Jacques Rousseaus *Emile* (1762) ist ein spätes, wenngleich maßgebendes Produkt dieser Literatur, in der – unterstützt durch zahlreiche Traktate der Kindermedizin – die körperliche Entwicklung der Kinder und ihre Gesundheit höher bewertet wurde als die formale Schulbildung. Rousseau verknüpfte die Erziehung gemäß der Natur des Kindes mit der Frage, für welche Gesellschaft die Erziehung erfolgen sollte. Utopien der besten aller Welten und so auch der besten Erziehung finden sich in der französischen und englischen Reiseliteratur des 18. Jahrhunderts an vielen Stellen, ebenso in der politischen Publizistik oder auch in zeitgenössischen Theaterstücken. Daneben entstand im Blick auf die praktischen Fragen der Erziehung eine ausgedehnte Ratgeberliteratur, die für Söhne und Töchter des Adels sowie des sich entwickelnden Bürgertums gedacht war. In dieser Literatur entstanden auch die Prospekte der gleichen Bildung beider Geschlechter. Das bekannteste Beispiel ist François Poullain de la Barres *De l'égalité des deux sexes* (1673), geschrieben auf der Basis der cartesischen Philosophie. Die Trennung der *res cogitans* und der *res extensa* erlaubte keine Geschlechtertrennung mehr.

Eine eigene Disziplin »Pädagogik« außerhalb der Kirchen- und Moralliteratur entstand erst im 19. Jahrhundert, ausgehend von dem allmählichen Aufbau staatlicher Volksschulen und der Entwicklung eigener Professionen der Lehrerinnen und Lehrer. Eine Wissenschaft der Erziehung konzipierte bereits die Aufklärungsliteratur auf der Basis der Philosophie des Sensualismus, wobei zwischen Joseph Priestleys empirischer Pädagogik und Claude-Adrien Helvetius' materialistischer Theorie des Fortschritts verschiedene Fassungen vorgelegt wurden, die zunächst wenig Auswirkung auf die öffentliche Reflexion hatten. Sie orientierte sich in Fragen der Erziehung weiterhin am christlichen Wertrahmen. In der deutschen Philosophie sind zu Beginn des 19. Jahrhunderts verschiedene Entwürfe einer systematischen Theorie der Erziehung entwickelt worden, etwa Johann Friedrich Herbart's *Allgemeine Pädagogik* aus dem Jahre 1806; auch entstanden kategorial einflussreiche Lehrbücher wie August Hermann Niemeyers *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796 mit vielen Auflagen im 19. Jahrhundert), aber die Literatur und die öffentlichen Themen der Erziehung wurden davon kaum berührt. Bis zur ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist in den zahlreichen deutschsprachigen Zeitschriften, die sich mit pädagogischen Themen befassten, eine zunehmende Verengung auf Probleme der Schul- und Professionsentwicklung hin nachweisbar (vgl. Brachmann 2007). Die sich entwickelnde Lehrberufswelt war die Basis des »Vereins für wissenschaftliche Pädagogik« (1868–1927), der in Leipzig gegründet wurde und sich an der Universitätspädagogik orientierte. Aus der Philosophie Herbart's sollte eine Wissenschaft der Erziehung und des Unterrichts entwickelt werden, die gedacht war als sichere Grundlage für die Schulpraxis. Die Publizistik des Vereins und v.a. seine Konzepte zur Lehrerbildung hatten eine internationale Ausstrahlung. Allerdings hielt das damit verbundene Wissenschaftskonzept der empirischen Kritik nicht stand. Eine wissenschaftliche Pädagogik auf empirischer Basis entstand erst am Ende des 19. Jahrhunderts, beeinflusst v.a. durch die experimentelle Psychologie.

3. Stand der systematischen Diskussion

3.1.

Eine Verstärkung und zugleich Veränderung der öffentlichen Reflexion über Erziehung stellte die internationale Reformpädagogik dar, die sich etwa seit Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte (vgl. Oelkers 1989). Verstärkt wurde die moralische im Unterschied zur konfessionellen Ausrichtung der Erziehungserwartungen, verändert wurde die Ausrichtung der Erziehung auf Ziele der Gesellschaft statt des Hauses oder der Kirche. Die persönliche Entwicklung des Kindes sollte dabei im Mittelpunkt

stehen, die Erziehung selbst sollte »ganzheitlich« erfolgen, also nicht nur kognitiv ausgerichtet sein. Neuere Studien etwa zur Pädagogik des Völkerbundes oder der Kooperation von pädagogischen Bewegungen zeigen die wachsende Internationalität der Erziehungsreflexion im 20. Jahrhundert (vgl. Fuchs 2005).

Erklärbar ist das auch mit einer rasch wachsenden Publizität. »Erziehung« und v.a. die »Reform« der Erziehung wurden zu einem herausragenden Thema nicht nur der US-amerikanischen Medien (vgl. Wallace 1991). Unterstützt wurde diese Entwicklung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch das Engagement und entschiedene Stellungnahmen von Schriftstellern, Philosophen und Wissenschaftlern, die der progressiven Bewegung nahe standen und für die »neue Erziehung« liberale Ziele propagierten. In England etwa waren dies so prominente Autoren wie G. B. Shaw, D. H. Lawrence oder auch H. G. Wells. In Deutschland votierten Nobelpreisträger wie Wilhelm Ostwald gegen die konservative Praxis v.a. der Gymnasien. In Frankreich entstanden »écoles nouvelles«, die Alternativen zu den Staatsschulen darstellten. Die verschiedenen pädagogischen Bewegungen folgten keiner einheitlichen Theorie, sondern adaptierten von der Theosophie bis zur Psychoanalyse sehr verschiedene, oft wenig homogene Modelle, die zu den praktischen Zielsetzungen passen mussten und sehr selektiv gebraucht wurden. Trotz der Herkunft aus linken politischen Bewegungen des 19. Jahrhunderts entwickelte sich keine gemeinsame politische Zielsetzung. In der Weimarer Republik standen »völkische« Zielsetzungen neben sozialistischen, und Bewegungen der allgemeinen »Lebensreform« waren ebenso Teil der »neuen Erziehung« wie die Arbeitsschulbewegung der deutschen Volksschullehrer. Ein in sich kohärenter Theorieansatz, der im engen Kontakt mit den progressiven Bewegungen entwickelt wurde, entstand nur in den Vereinigten Staaten. Der Einfluss des deutschen Idealismus auf die US-amerikanische Philosophie nahm mit der Rezeption der Evolutionstheorie rapide ab. Der *Metaphysical Club* der Harvard University wurde zum Fokus der Philosophie des Pragmatismus (vgl. Menand 2001), aus der eine Theorie der demokratischen Erziehung entstand, die Autoren wie Charles Horton Cooley, John Dewey oder George Herbert Mead entwickelt haben. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Frage, wie eine Erziehungstheorie beschaffen sein muss, die zur demokratischen Gesellschaft passt. Wesentliche Elemente der pragmatistischen Theorie sind Cooleys Konzept der »Primärgruppe«, die das soziale Aufwachen erklärt, die »soziale Intelligenz«, die die Anpassung an die gegebenen Faktoren der Situation steuert (vgl. Cooley 1909, Kap. 3), sowie die beständige »Rekonstruktion der Erfahrung«, die die Erziehung von den Lebensaltern abkoppelt und den heutigen Begriff des lebenslangen Lernens begründet, den als erster Dewey in *Demokratie und Erziehung* (1916) entfaltet hat. Schließlich legte Meads Begriff des »sozialen Selbst« dar, warum die Theorie der Erziehung von Prozessen des sozialen Austausches und der Rückkopplung ausgehen muss, also nicht als lineare »Einwirkung« verstanden werden kann, wie dies der Sensualismus des 18. Jahrhunderts nahe gelegt hatte (vgl. Mead 1934, Kap. 34; Tröhler/Oelkers 2005). Dieser Theorierahmen bestimmt die heutige Theorie der Erziehung sehr weitgehend. Ältere Ansätze, die von der Natur des Kindes ausgingen und dabei eine weitgehende Determination des Charakters oder genereller: der Potentiale des Kindes annahmen, haben sich in den heutigen Life Sciences nicht bestätigt. Auch in der Entwicklungspsychologie wird nicht mehr von starren Modellen natürlicher Phasen ausgegangen, sondern kommen die Austauschprozesse zwischen den Lernenden und ihren sozialen Umwelten in den Blick.

Einen Sonderweg stellte die deutsche »geisteswissenschaftliche Pädagogik« dar, die sich an Friedrich Schleiermachers Hermeneutik orientierte und von Wilhelm Diltheys historischer Theorie des Geistes ausging. Eduard Sprangers *Lebensformen* (1914), Theodor Litts *Individuum und Gemeinschaft* (1919) und v.a. Herman Nohls *Theorie der Bildung* (1933) waren Versuche, auf dieser Basis zu einer Pädagogik zu gelangen, die weder experimentell noch pragmatisch ausgerichtet war. International durchgesetzt haben sich diese Ansätze nicht.

3.2.

Die heutige deutsche Erziehungstheorie ist immer noch sehr stark an der idealistischen Philosophie des Subjekts orientiert. Das gilt bis hinein in die Polemik, also für Ansätze, die unter dem Einfluss der Systemtheorie Luhmanns oder der Diskurstheorie Foucaults eine Erziehung des Subjekts zur »Mündigkeit« vehement bestreiten (vgl. Rieger-Ladich 2002; Luhmann 2002). Internationale, vergleichbare Positionen gibt es nicht. In aller Regel ist hier die starre und wenig entwicklungsfähige Philosophie des Subjekts ersetzt worden durch elastischere Konzepte des Lernens und des Kompetenzaufbaus, die sich mit empirischer Forschung verknüpfen lassen.

Im engeren Bereich der Pädagogik sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts drei große Themenfelder zu unterscheiden. Das erste Feld bezieht sich auf den Zusammenhang von Erziehung und Demokratie. Die bildungspolitischen Fragen dieses Feldes sind v.a. durch die OECD und deren große Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA vorangebracht worden. Hinter diesen Studien steht ein Theoriekonstrukt, das gleichermaßen »excellence« wie »equity« berücksichtigt und damit die in Deutschland fast vergessene Frage der Chancengleichheit neu ins Spiel gebracht hat. Eine demokratische Erziehung verlangt Beteiligung und somit Prozesse des intersubjektiven Aushandelns, mit denen schwerwiegende Probleme der Erziehungstheorie verbunden sind. Ein heute breit diskutiertes Modell von Aushandlungsprozessen im Bildungsbereich auf der Basis der Theorie distributiver Gerechtigkeit von John Rawls hat Amy Gutmann (1999) vorgelegt. Es geht hier um die Begründung von Kriterien des Nichtausschließens, die gleichermaßen auf Probleme, Themen oder Personengruppen angewendet werden können. Die religiösen Auseinandersetzungen um den Gehalt des staatlichen Curriculums stellen einen der Testfälle dieser Theorie dar, wie am Beispiel der Vertreter des »Kreationismus« gezeigt werden kann, die die Evolutionstheorie bestreiten und einen christlichen Biologieunterricht fordern. Ein zweites Feld der internationalen Pädagogik bezieht sich auf Probleme der kulturellen Heterogenität, die nicht zuletzt die überkommene Begrifflichkeit der verschiedenen Theorien in Frage stellt. Meistens werden pädagogische Konzepte im Singular verwendet und setzen stillschweigend voraus, dass alle Kulturen oder beide Geschlechter davon gleich berührt sind, was nie der Fall war und auch nicht sein kann. Neuere Studien zur Geschichte der Sprache der Erziehung (vgl. Tröhler 2005) bestätigen diesen Befund und werfen die Frage auf, wie die Philosophie der Erziehung begrifflich und praktisch mit Heterogenität umgehen soll. Ein drittes Feld bezieht sich auf Fragen der Systementwicklung. Das natürliche Feld der Erziehungstheorie war bislang die Legitimation oder die Kritik der allgemeinen Erziehungsziele. Auch hier fragen neuere Ansätze anders, nämlich entweder nach dem empirischen Gehalt der Ziele oder nach deren Umsetzung, womit die frühere Erziehungsphilosophie kaum befasst war. Aber v.a. nach Dewey ist die Verantwortung einer Theorie für das, was in ihrem Namen unternommen wird, ein unabweisbares Problem, und dies umso mehr, als Erziehungstheorien ja immer von einem Praxisbezug ausgehen. Davon unmittelbar berührt ist auch die Frage, wie lernfähig allgemeine Erziehungstheorien selbst sind oder sein müssen. Wenn sich ihre Gegenstände verändern und dies mit zunehmender Geschwindigkeit, dann wird zu einem Schlüsselproblem für die Erziehungsphilosophie, wie sehr sie sich auf die eigene Vergangenheit verlassen kann. Dafür steht die neuere Diskussion der »Klassiker« etwa im Anschluss an Tenorth (2003), in der die normative Sicht der »Geschichte der Pädagogik« fraglich wurde. Wie relevant oder irrelevant die Geschichte tatsächlich ist, hängt sehr davon ab, wie die Lernfähigkeit allgemeiner Theorien bestimmt wird.

3.3.

Seit Beginn der 1980er Jahre hat sich die deutsche Pädagogik zum Teil weitgehend verändert. Der Anteil der empirischen Forschungsprojekte ist angewachsen, der historisch-normative Teil ist rückläufig (vgl. Horn 2004). Was sich dabei abzeichnet, ist eine Disziplin, die öffentliche Probleme bearbeitet und versucht, ihre Ergebnisse an die Felder der pädagogischen Praxis zurückzuvermitteln. Zu beobachten ist auch eine gewisse Öffnung für internationale Fragen, die sich nicht nur auf die pädagogische Psychologie beschränkt, sondern die Theoriebildung betrifft (vgl. Fuchs 2006). Ferner bleiben normative Fragen bestehen und gewinnen sogar an Bedeutung, wie auch weiterhin nationale Erziehungssysteme themen- und problembestimmend sein werden. »Deutsche« Fragen nach den »Werten« der Erziehung verschwinden nicht einfach dadurch, dass sich die Forschung internationalisiert. Alle drei großen Themenfelder der Zukunft, das Verhältnis von Erziehung und Demokratie, die wachsende Heterogenität der Praxis der Erziehung sowie die kontrollierte Entwicklung der Institutionen, müssen vor dem Hintergrund des nach dem Gesundheitswesen zweitgrößten Gesellschaftssystems bearbeitet werden.

4. Forschungsliteratur

Alberti, L. B., 1432–41, Über das Hauswesen, Zürich: Artemis 1962.

Google Scholar

Benner, D./Oelkers, J. (Hg.), 2004, Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim: Beltz.
Google Scholar

Brachmann, J., 2007, Der pädagogische Fachdiskurs der Sattelzeit, Weinheim: Beltz.
Google Scholar

Cooley, C. H., 1909, Social Organization, Glencoe: Free Press 1956.
Google Scholar

Dewey, J., 1916, Demokratie und Erziehung, Braunschweig: Westermann 1949.
Google Scholar

Fuchs, E., 2005, Die internationale Organisation der edukativen Bewegung, Universität Mannheim: Habil.
Google Scholar

Fuchs, E. (Hg.), 2006, Bildung international, Würzburg: Ergon.
Google Scholar

Gutmann, A., 1987, Democratic Education, Princeton: Princeton University Press 1999.
Google Scholar

Herbart, J. F., 1806, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Bochum: Kamp 1983.
Google Scholar

Horn, K.-P., 2003, Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Google Scholar

Litt, T., 1919, Individuum und Gemeinschaft, Leipzig: Teubner.
Google Scholar

Luhmann, N., 2002, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Google Scholar

Mead, G. H., 1934, Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.
Google Scholar

Menand, L., 2001, The Metaphysical Club, New York: FSG.
Google Scholar

Niemeyer, A. H., 1796, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Paderborn: Schöningh 1970.
Google Scholar

Nohl, H., 1933, Die Theorie der Bildung, in: ders. (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Langensalza: Beltz.
Google Scholar

Oelkers, J., 1989, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim: Juventa.
Google Scholar

Oelkers, J., 2004, Erziehung, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim: Beltz.
Google Scholar

Poullain de La Barre, F., 1673, De l'égalité des deux sexes, Paris: Fayard 1984.
Google Scholar

Rieger-Ladich, M., 2002, Mündigkeit als Pathosformel, Konstanz: UVK.
Google Scholar

Rousseau, J.-J., 1762, Emile oder Über die Erziehung, Paderborn: UTB 1998.
Google Scholar

Spranger, E., 1914, Lebensformen, Halle: Niemeyer 1930.
Google Scholar

Tenorth, H.-E. (Hg.), 2003, Klassiker der Pädagogik, München: Beck.
Google Scholar

Tröhler, D., 2005, Geschichte und Sprache der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 41.
Google Scholar

Tröhler, D./Oelkers, J. (Hg.), 2005, Education and Pragmatism, Rotterdam: Sense.
Google Scholar

Wallace, J., 1991, Liberal Journalism and American Education, 1914–1941, New Brunswick: Rutgers University Press.
Google Scholar

